

**Nisters, Thomas; Teubler, Leonie**  
**Via Alderotti – über philosophische Destillation**

*Köln 2019, 14 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Nisters, Thomas; Teubler, Leonie: Via Alderotti – über philosophische Destillation. Köln 2019, 14 S.  
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171670 - DOI: 10.25656/01:17167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171670>

<https://doi.org/10.25656/01:17167>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Via Alderotti – über philosophische Destillation**

*(Thomas Nisters und Leonie Teubler, Köln)*

### **Vorbemerkungen**

Indem wir dies schreiben, hören wir schon im Voraus die erfahrene Leserin, den erfahrenen Leser murren, wirklich neu sei das, was hier vorgestellt werde, wohl kaum, allenfalls eine Erinnerung an das, was gelingende Praxis schon immer ausmache. Auf diesen halblaut gemurmelten, unwilligen Einwurf möchten wir in aller Bescheidenheit gleichsam zitatweise antworten: „Wer wollte aber auch einen neuen Grundsatz alles geglückten Philosophieunterrichts einführen und diesen gleichsam zuerst erfinden? Gleich als ob vor ihm die Welt in dem, was hier tunlich sei, unwissend oder in durchgängigem Irrtume gewesen wäre. Wer aber weiß, wie wichtig es zu Zeiten sein mag, das vielleicht Selbstverständliche zu erinnern und deutlich ins Bewusstsein zu rücken, wird das, was wir hier auszubreiten anstehen, nicht für etwas Unbedeutendes und Entbehrliches halten.“

Weil sich unsere Gedanken auf gelebte Praxis beziehen, unterfüttern wir unsere Ausführungen mit anschaulichen Beispielen.

### **Allgemeines Anliegen und Modell**

Unser Modell verfolgt zwei zentrale Anliegen:

Anliegen 1: Wir möchten einen Weg gelingenden Philosophierens im Unterricht aufzeigen, der sich ausgehend von den Gedanken der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Diese – auf den ersten Blick so naheliegende, fast trivial anmutende Grundidee – ist in einem sehr ernstesten und strengen Sinne zu verstehen: Die Gedanken, welche die Schülerinnen und Schüler beitragen, sollen und dürfen auf keinen Fall durch bereits vorformulierte Fragen oder eindimensionale Materialstücke verengt werden, um auf eine von der Lehrperson im Vorfeld bereits am Schreibtisch festgelegte Problemstellung zu sprechen zu kommen. Vielmehr soll die Einladung an die Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, ihre Gedanken zu äußern, ehrlich und authentisch ausgesprochen werden. Die Pfade, die im weiteren Unterrichtsverlauf beschritten werden, sollen und müssen zu den Gedanken passen, die die Schülerinnen und Schüler artikulieren. Anliegen 1 ließe sich als Verbindung eines Gebots und eines Verbots formulieren: Es ist geboten, tatsächlich von den Schülern und Schülerinnen auszugehen. Es

ist verboten, im Vorfeld Problemstellungen, Ergebnisse, thematische Verengungen zu planen.

Anliegen 2: Das zweite Anliegen ist mit Anliegen 1, der gerade angedeuteten, wirklich lauterer Einladung an die Schülerinnen und Schüler, ihre Gedanken frei und offen zu äußern, innig verbunden. Diese Einladung, so Anliegen 2, soll in Form einer Konfrontation mit einem philosophisch relevanten Materialstück geschehen. Dieses Materialstück zeichnet sich durch große Offenheit aus. Es lädt die Schülerinnen und Schüler ein, in ein freies, unzensiertes Gespräch miteinander zu treten.

Die Via Alderotti ist ein Modell, das vier Phasen umfasst. Unser Namenspatron für dieses Modell ist Taddeo Alderotti (\*1215 – †1295), der erstmalig einen Destillierapparat beschrieb. So nämlich wie bei einer Destillation reiner Alkohol aus einer vergorenen Maische gewonnen wird, so soll aus den noch nicht raffinierten, präphilosophischen Gedanken der Schülerinnen und Schüler philosophischer Gehalt gewonnen werden. Das Bild dieses Prozesses steht für die einzelnen Phasen des unterrichtlichen Vorgehens.

#### Phase 1: Einmaischen und Vergärung

Anhand der beiden zentralen Anliegen lässt sich erkennen, dass der ersten Phase eine besondere Rolle zukommt, da in dieser Phase die Schülerinnen und Schüler in einen freien Austauschprozess treten.

Die Schülerinnen und Schüler werden mit einem Materialstück zusammengebracht, so wie die Trauben mit der Hefe im Maischebottich vermengt werden. Sie, die Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, werden eingeladen, sich auf das Materialstück einzulassen und die Ergebnisse dieser Einlassung frei zu äußern. Dieser Prozess braucht Zeit und Ruhe. Die Kinder und Jugendlichen müssen Zeit haben, das Materialstück zu rezipieren und an sich heranzulassen. Je komplexer das Materialstück ist, umso länger die Zeit. Materialstücke können Begriffe sein, literarische Texte, Erlebnisse, Bilder, Filme etc. Die Auswahl des Materialstücks ist entscheidend für den weiteren Verlauf. Die Last, diese Entscheidung zu treffen, liegt vorderhand beim Lehrer oder bei der Lehrerin. Wichtige Überlegungen könnten sein: Welche Lerngruppe habe ich vor mir? Passt das Materialstück zu dieser Lerngruppe? Welche Katalysatoren muss ich zugeben? Katalysatoren wären z.B. Arbeitsaufträge wie:

- Formuliere alles, was dir einfällt!
- Schreibe eine Geschichte!

Oder die Lehrperson unterstützt das freie Gespräch unter den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Gesprächsregeln. Entscheidend für die Wahl ist letztlich auch die Antwort auf die Frage: Wie viel Offenheit und ggf. Explosivität zu bewältigen traue ich mir selbst als Lehrerin oder Lehrer in einer Unterrichtssituation zu?

Ausgehend vom gewählten Materialstück beginnt für die Schülerinnen und Schüler also eine Art intellektueller Gärprozess, in dem viele Stoffe – Gedanken, Gefühle, Assoziationen – entstehen. Die vergorene Maische ist ein Tohuwabohu. Die Vielfalt an geäußerten Gedanken hat i.d.R. etwas Faszinierendes und Ängstigendes zugleich. Diese enthalten vermutlich Schlichtes und Verwickeltes, Dämmlich-Grobes und Klug-Feingespinnenes, Befremdliches, Irritierendes, Interessantes, es finden sich philosophische Gedanken, aber auch Gedanken, die nichts Philosophisches enthalten.

#### Phase 2: Destillation

Standen in der ersten Phase die Schülerinnen und Schüler und ihre Gedanken im Zentrum des Geschehens, so wird jetzt die Lehrerin oder der Lehrer aktiv. Ihre bzw. seine Aufgabe ist es nun, aus der vergorenen Maische das Philosophische herauszudestillieren. Dabei könnten sich folgende Destillate ergeben: Fragestellungen, Definitionsversuche, Problemstellungen, eingekreiste Themen etc. Grob gesprochen und in der Regel lassen sich diese Destillate auf zwei Grundtypen zurückführen: (i) Die Destillate lassen sich auf etwas zurückführen, was als Frage formuliert werden kann. (ii) Die Destillate lassen sich auf etwas zurückführen, was als Behauptung formuliert werden kann. Diese Destillationsarbeit erfordert Zeit, Ruhe und eine solide philosophische Fachkenntnis. Insbesondere Anfänger und Anfängerinnen sollten somit bei der Wahl des Materialstücks bedenken, ob sie in der Lage sind, sich der entstehenden Maische fachkundig anzunehmen. Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin macht sich mit der Zeit überflüssig. Deshalb sollte die Aufgabe der Problemfindung und Problemformulierung, der thematischen Bündelung Schritt für Schritt der Lerngruppe übertragen werden.

#### Phase 3: Verarbeitung

Die Destillate - oder ausgewählte von diesen - werden nun verarbeitet. Es soll nun eine vertiefende philosophische Auseinandersetzung erfolgen. Dabei kann zum Beispiel

eine sich ergebende (i) Fragestellung durch einen philosophischen Text näher durchdacht werden. Der Text könnte Antworten anbieten, Antworten, die die Schüler und Schülerinnen schon selbst erwogen haben, bestätigen oder in Zweifel ziehen. Der Text könnte die Frage selbst als unsinnig zu entlarven suchen. Der Text könnte die Frage in viele Unterfragen aufsplintern. Der Text könnte Präsuppositionen der Frage freilegen. Mit Blick auf Destillate, die sich (ii) in Behauptungsform fassen lassen, ergeben sich in der Hauptsache drei zentrale Wege der Verarbeitung: der (a) affirmative, (b) konfrontative und (c) differenzierende. Diese Wege beschreiben die Art der Passung zwischen dem Destillat und dem für die Verarbeitung gewählten Instrument, z.B. einem philosophischen Text. Dieser kann aufzeigen, dass das Destillat in dem Text (a) bestätigt wird oder die philosophische Position diesem (b) widerspricht. Zudem könnte der Text auch eine (c) differenziertere Auseinandersetzung mit dem Destillat ermöglichen, indem z.B. eine neue Terminologie bereitgestellt wird. In Phase 3 erfahre der Unterricht ggf. seine ideengeschichtliche Anreicherung.

#### Phase 4: Ausblick

Im Anschluss an die Verarbeitung müssen erneut Entscheidungen getroffen werden:

Unterziehen wir das Destillat einer weiteren Verarbeitung? Betrachten wir das bereits Verarbeitete noch aus einer weiteren Perspektive, unterziehen es somit einer zweiten Verarbeitung? Beginnen wir einen ganz neuen Prozess und starten mit einem anderen Materialstück?

### **Zwei Beispiele**

Bisher waren die Ausführungen getragen von der Metaphorik des Destillationsprozesses. Um die sich ergebenden Leerstellen zu füllen, möchten wir mit zwei Beispielen verdeutlichen, wie die Via Alderotti im Unterricht konkret beschriftet werden könnte.

Beispiel 1 verdeutlicht dies anhand eines Begriffs. Beispiel 2 zeigt, wie entlang der Via Alderotti auf Basis eines ästhetischen Produkts gearbeitet werden kann.

#### Beispiel 1: Arbeit am Begriff

Begriffe an den Anfang einer philosophischen Auseinandersetzung zu stellen, bietet ein sicheres Fundament für das weitere philosophische Arbeiten. Dies hat unseres Erachtens zwei zentrale Gründe: (a) Begriffe laden dazu ein, sie definieren zu wollen;

(b) Begriffe zu definieren ist eine genuin philosophische Tätigkeit. Am Begriff zu arbeiten bietet zudem drei – recht pragmatische – Vorteile gegenüber dem Einsatz anderer Materialstücke: (1) Begriffe hat man in seinem Kopf. Um einen geeigneten Begriff zu finden, bedarf es keiner ausgiebigen Recherche; (2) man kann Begriffe einfach nennen oder an der Tafel notieren, man braucht nicht notwendig ein Medium für die Präsentation; (3) zu vielen Begriffen lassen sich schnell philosophische Positionen finden, die für die unterrichtliche Verarbeitung genutzt werden können.

#### Phase 1: Einmischen und Vergärung (Begriff)

Man stelle sich nun vor, man eröffnet eine Unterrichtsstunde damit, drei Gesprächsregeln zu notieren. Denkbar wären die folgenden:

- a) Wir melden uns nicht!
- b) Wir lassen einander ausreden!
- c) Wir beziehen uns aufeinander!

Danach wird der Begriff „Gerechtigkeit“ groß an die Tafel geschrieben. Den Schülern und Schülerinnen wird zunächst Zeit gegeben, den Begriff in sich wirken zu lassen. Die Lehrerin oder der Lehrer könnte nach wenigen Minuten die folgende Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler richten:

„Tauscht euch zu dem Begriff aus und achtet dabei auf die drei Regeln“.

Die Lehrperson wird nun zum Zuhörer des Gesprächs und macht sich Notizen. Da es nicht möglich ist, alles mitzuschreiben, was die Schülerinnen und Schüler sagen werden, könnte man sich zum Beispiel darauf beschränken, Wortbeiträge zu notieren, die einen Definitionsversuch darstellen. Die Kinder und Jugendlichen könnten z.B. Folgendes sagen: „Letztens waren wir im Zoo und meine Mutter hat mir vier Schokoriegel eingepackt. Wir waren aber zu fünft unterwegs. Das war dann echt blöd, weil wir die Riegel nicht einfach verteilen konnten./ Was habt ihr denn dann gemacht?/ Na ja, ich habe dann mit Tim geteilt. Das wäre ja ganz schön ungerecht gewesen, wenn der nichts bekommen hätte./ Warum hat denn nicht jeder ein Stück von seinem Riegel abgegeben?/ Ach, das war dann irgendwie zu umständlich./ Aber so war es doch dann auch für dich ungerecht!/ Ja, hm, irgendwie schon, aber war mir egal.“

#### Phase 2: Destillation (Begriff)

Wenn man dem Vorschlag folgt und im Rahmen des Gesprächs besonders auf Definitionsversuche achtet, ließe ich aus dem kurzen Gesprächsabschnitt folgende Behauptung destillieren: Gerecht ist eine Verteilung dann, wenn alle das Gleiche bekommen.

### Phase 3: Verarbeitung (Begriff)

Für eine vertiefende Auseinandersetzung könnte nun ein Auszug aus der Nikomachischen Ethik (5. Buch) herangezogen werden, um Aristoteles' Vorstellung distributiver Gerechtigkeit kennenzulernen. Diese scheint in einem - *cum grano salis* - affirmativen Verhältnis zu der Idee des einen Sprechers zu stehen.

### Phase 4: Ausblick (Begriff)

Insbesondere bei Begriffen wie Gerechtigkeit, also Begriffen, die dazu einladen, ein ganzes Tableau an Definitionsversuchen zu erzeugen, bietet sich die Verarbeitung weiterer Destillate an. Denkbar wären Folgende:

Gerecht ist, wenn man das bekommt, was man braucht. Hieran könnte eine Platonlektüre gewinnbringend angeschlossen werden, gerecht ist, wenn wir fair zueinander sind. Gerecht ist, wenn wir gleiche Chancen haben. An dieser Stelle drängt sich eine Auseinandersetzung mit Rawls förmlich auf.

Es könnten auch Überlegungen oder Definitionsversuche auftreten, die nicht mittels eines Textes verarbeitet werden. Vorstellbar wäre eine Überlegung, dass Gerechtigkeit ein Gefühl ist, denn ob etwas gerecht oder ungerecht ist, empfindet man. Hier könnte man allein mit dieser These weiterarbeiten und diese problematisieren.

### Beispiel 2: Arbeit am ästhetischen Produkt

Unser Phasenmodell mag seinen Ausgang jedoch auch von einem Materialstück nehmen, welches zunächst gar nichts mit unserer Wissenschaft, der Philosophie, zu tun hat. Nehmen wir an, wir konfrontieren eine Lerngruppe im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Gerechtigkeit“ mit der „*Iustitia*“ des Kupferstechers Jost Amman (\* 1539 in Zürich; † März 1591 in Nürnberg):



### Phase 1: Einmaischen und Vergärung (Bild)

Die Schülerinnen und Schüler betrachten das Bild ohne jeden Auftrag. Das Bild soll seine ungehinderte und ungesteuerte Wirkung tun. Gegebenenfalls tauschen sich die Schülerinnen und Schüler untereinander über das Bild aus. Das Bild entfaltet nun seine Wirkung.

Jetzt werden die Schüler und Schülerinnen eingeladen, das zu äußern, was das Bild bei ihnen ausgelöst hat. Der Lehrer, die Lehrerin hört lediglich zu.

Hier sind nun einige, wenige Äußerungen. Wir lassen die Schüler und Schülerinnen so sprechen, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist:

*Wieso sitzt die?*



*Sie trägt ja gar keine Binde um die Augen?*

*Wieso ist die Waage schief, wo doch nichts in den Waagschalen liegt.*

*Die guckt so seltsam, etwas verstohlen.*

*Ist die schwanger?*

*Das sind seltsame Schuhe, oder ist das nur Fußschmuck?*

*Oder sind die Füße gefesselt!*

*Du meinst so SM- technisch?*

*Das ist ein komisches Gesicht, fast behindert. Oder trägt sie eine Maske.*

*Vielleicht hat sie eine Krankheit, die sie entstellt hat, Lepra oder so.*

*Das Schwert sieht völlig stumpf aus und der Knauf fast wie ein Penis.*

*Irgendwie sieht die völlig fertig aus.*

*Man könnte sie für eine Nutte halten, d. h. die ist käuflich.*

*Ja, die Aufmachung passt.*

*So hoch sind Brüste nie; die hat die hochgebunden, um aufreizender zu sein.*

*Naja, die linke Brustwarze ist ja sogar zu sehen!*

*Und das Gesicht könnte wegen einer Geschlechtskrankheit so entstellt sein.*

*Vielleicht ist sie auch Opfer, von Missbrauch oder so.*

*Gerechtigkeit als käufliche oder geschändete Nutte?*

*Naja, Korruption oder so etwas.*

*Wer zahlt, bekommt halt Recht.*

*Also sind Geld und Macht wichtiger als Recht.*

Phase 2: Destillation (Bild)

Soweit unsere Schülerinnen und Schüler. Anliegen 1 und Anliegen 2 unserer Methode verbietet dem Lehrer, der Lehrerin *ex ante* ein Problem anzusetzen, welches *ex post* der Erörterung überantwortet werden soll. Vielmehr gilt es, sich auf die Schüleräußerungen wirklich einzulassen, aus genau diesen Äußerungen Philosophisches zu destillieren.

Folgende Destillate könnten sich ergeben:

*Wie stehen Macht / Geld zum Recht?*

*Wie kommt es, dass ein Rechtssystem korrupt wird?*

*Welchen idealen Standards hätte die Gerechtigkeit zu entsprechen?*

*Welche Wirkungen aufs Gemeinwesen hat eine derart verkommene Iustitia?*

Phase 3 und 4: Verarbeitung und Ausblick (Bild)

Diese Fragen bzw. Probleme müssen nun einer weiteren Erarbeitung zugeführt werden.

Diese Erarbeitung kann ohne weiteres Material erfolgen; sie kann aber auch unter Nutzung weiterer Materialien geschehen.

Ohne Material käme Arbeitsauftrag 1 aus:

*Schreibe einen kleinen Essay zu einem dieser Themen:*

*(a) Durch welche Ursachen wird das Recht zur käuflichen Prostituierten?*

*(b) Entwickle ein Szenario / Planspiel, wie sich käufliches Recht aufs Gemeinwesen auswirkt!*

*(c) Wie könnte man Iustitia wieder auf die Beine helfen?*

Arbeitsauftrag 2 hingegen greift auf ein Materialstück zurück, nämlich auf StGB § 332 (2):

*Ihr habt gesagt, die Gerechtigkeit auf dem Bild sei eine käufliche, „geschändete Nutte“. Es gibt im deutschen Strafrecht eine Bestimmung, die der Gerechtigkeit genau dieses Schicksal ersparen will, nämlich der § 332 (2):*

*Bestechlichkeit*

*(2) Ein Richter, der einen Vorteil für sich oder einen Dritten als Gegenleistung dafür fordert, sich versprechen lässt oder annimmt, dass er eine richterliche Handlung vorgenommen hat oder künftig vornehme und dadurch seine richterlichen Pflichten verletzt hat oder verletzen würde, wird mit Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren bestraft.*

- *Lest den § 332 (2) sorgfältig durch!*
- *Überlegt euch konkrete Beispiele für Bestechlichkeit im Sinne des § 332 (2)!*
- *Überlegt euch Zweifelfälle!*
- *Ist der § 332 (2) eurer Meinung nach geeignet, die Gerechtigkeit davor zu schützen, sich zu prostituieren?*

## Standardsituationen und Hilfen

An dieser Stelle vernehmen wir zwar kein Murren von Seiten der erfahrenen Leserin, des erfahrenen Lesers. Wohl aber hören wir ein verzweifelteres Seufzen von Seiten des Novizen: „Ja, wie toll wäre es, so schülernah und gleichzeitig konstruktiv zu arbeiten! Aber das, was die Schüler spontan äußern, ist ein Tohuwabohu, ein wolkiger Schwall, in dem wir nie und nimmer die klare Gestalt eines Problems sehen können! Das ist eine völlige Überforderung!“

Die Angst, die hier spricht, ließe sich in Teilen nehmen, indem wir drei bewährte Entlastungsstrategien anbieten.

### Erläuterung der Metapher „Dankeball“

Bei der Überlegung, wie Entlastungsstrategien für den Unterrichtenden aussehen könnten, fiel uns auf, dass es im Unterricht immer wieder bestimmte Situationen gibt, die gehäuft auftreten. Man könnte somit von Standardsituationen sprechen. Im Volleyballspiel wäre eine solche Standardsituation der sogenannte Dankeball. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er ein sehr einfach, hoch übers Netz gespielter Ball ist. Er ermöglicht der Mannschaft, sich gelassen auf diesen einzustellen. Man hat genügend Zeit, seine eigentliche Spielposition einzunehmen und einen starken Gegenangriff – eben nicht in Form eines Dankeballs – aufzubauen. Das Spielen solcher Dankebälle ist für Mannschaften eine eher entspannte Situation, in der jede Spielerin und jeder Spieler weiß, was sie bzw. er zu tun hat. Ähnlich ist es im Unterricht, wenn wir Schülerinnen und Schüler in einen offenen Prozess bringen, in dem sie sich frei äußern. Trotz des Postulats der maximalen Offenheit gibt es bestimmte Sprechakte oder Gedanken, die immer wieder im offenen Unterricht vorkommen. Im Folgenden möchten wir vier Angebote unterbreiten, wie man mit diesen Standardsituationen umgehen könnte, so dass man ein Repertoire entlastender Reaktionsmöglichkeiten hat. Dadurch kann es vermehrt zu Dankeballsituationen im Unterricht kommen und nicht zu überraschenden Angriffen, die man nicht zu parieren weiß.

### Dankeballsituation 1: Listen

Oftmals lassen sich Listen erstellen, in denen sich die Gedanken der Schülerinnen und Schüler zusammenfassen lassen. Dabei können diese Ausgangspunkt für die Bildung von Kategorien oder Typologien sein. Stellen wir uns vor, das Unterrichtsgespräch kreise um den Begriff „Entscheidung“. Es steht zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Situationen nennen, in denen wir Entscheidungen treffen. Sofort ließe sich eine Liste an Entscheidungssituationen erstellen. Die Situationen, welche die Schüler nennen, würden in die linke Spalte der Tabelle eingetragen. Die spannende Aufgabe wäre nun, zu diesen Situationen Typen von Entscheidungen zu finden, d. h. anzugeben, was für eine Art von Entscheidung hier vorliegt. Dabei kann sehr nah an den Gedanken der Schülerinnen und Schüler verweilt werden.

Folgende Tabelle könnte entstehen:

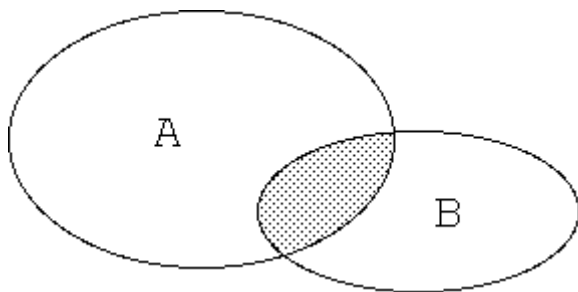
| <i>Situation, die die Schüler genannt haben</i>          | <i>Typen, die mit diesen Situationen korrespondieren</i> |
|--|--|
| Notfallsituation   | Lebensentscheidende Entscheidung                         |
| Spaß, lustige Situation, man veräppelt jemanden          | Unterhaltungsentscheidung                                |
| Man muss entscheiden, etwas Gutes oder Schlechtes zu tun | Moralische Entscheidung                                  |
| Wahl der Kleidung  | Ästhetische Entscheidung                                 |

Vermutlich wird sich daran die Problematisierung der Bedeutsamkeit dieser Entscheidungstypen anschließen, wodurch der philosophische Prozess weiter läuft.

#### Dankeballsituation 2: Venn - Diagramme

Es wird ein Abgleich zweier Begriffe – grafisch am besten in Form zweier Kreise, die sich überlappen – durchgeführt: Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Neid“ mag es geschehen, dass der Begriff „Eifersucht“ fällt. Sofort legt sich nahe, zwei Kreise zu zeichnen, die sich überlappen. Kreis A steht für Neid; Kreis B steht für Eifersucht.

In die Schnittmenge werden gemeinsame Begriffsmerkmale eingetragen, in die Differenzflächen Merkmale, in denen Neid und Eifersucht voneinander abweichen.



#### Dankeballsituation 3: Kreuzklassifikationen

Zwei Begriffsunterscheidungen werden in Form einer Kreuzklassifikation ineinandergeschoben. In einer Reihe, in der es um den Umgang mit fremdem Eigentum geht, könnte die Sprache auf Sachbeschädigungen kommen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass hier die Verben „zerstören“ und „beschädigen“ fallen. Während wir weiter nach-

denken, wird ein anderer Unterschied gemacht: Etwas kann wieder gut gemacht werden; etwas kann nicht wieder gut gemacht werden. Schlagworte wären „heilbar“ vs. „unheilbar“. Die beiden Unterschiede könnten nun in einer Tabelle überkreuzt werden:

|           | beschädigen | zerstören |
|-----------|-------------|-----------|
| heilbar   | (1)         | (2)       |
| unheilbar | (3)         | (4)       |

Oder, um ein klassisches Beispiel zu wählen: Wir Menschen beobachten oft genug, dass anderen Glück oder Unglück widerfährt. Diese Beobachtung löst in uns bisweilen Freude, bisweilen Schmerz aus. Diese doppelte Einteilung ließe sich in diesem Schema für weitere Erörterungen zusammenfassen:

|                                   | A freut dies. | A schmerzt dies. |
|-----------------------------------|---------------|------------------|
| A beobachtet, dass B Glück hat.   | (1)           | (2)              |
| A beobachtet, dass B Unglück hat. | (3)           | (4)              |

In Gruppen könnten die Schüler Fälle zu (1) – (4) suchen.

Generell empfehlen wir dem Anfänger und der Anfängerin, das projizierte Unterrichtsthema, das ausgewählte Materialstück im Kreis philosophischer Laien entspannt zu erörtern. Es ist sehr wahrscheinlich, dass dieses Laiengespräch in Bahnen verlaufen wird, die den Bahnen des Unterrichts sich anähneln: Wer über Freundschaft redet, landet in der Regel bei diesen Fragen: Wie viele Freunde kann man haben? Was zeichnet einen echten Freund aus? Woran erkenne ich einen solchen? Welche Arten von Freundschaften gibt es? Mit einer solchen Fragenliste in der Hand, lassen sich im Umriss unterrichtliche Arrangements ersinnen. Der Rat, solche Gespräche zur Vorent-

lastung zu führen, steht im schönen Einklang mit der gängigen Maxime, Unterrichtsplanung hebe am besten an, indem wir uns ohne jeden Gedanken an Unterricht auf den Gegenstand einlassen.

### Ein offenes Problem

Bisweilen führt die bedingungslose Offenheit, der wir uns verschreiben, zu Ergebnissen, die nun doch eine gewisse Ratlosigkeit hinterlassen. Nehmen wir an, die Schülerinnen und Schüler reagieren auf ein Materialstück, indem sie das erwartete Themenfeld ganz und gar verlassen. Dies ist nicht unwahrscheinlich bei ästhetischen Materialstücken. So könnte es sein, dass Jost Ammans *Iustitia* nicht etwa eine Diskussion zu Fragen der Gerechtigkeit auslöst. Es könnte sein, dass die Schüler und Schülerinnen Fragen der Pornografie, Probleme frauenverachtender Darstellung, möglichen Exhibitionismus oder Voyeurismus oder das Thema „Sexismus“ in den Mittelpunkt stellen. Die Gefahr, völlig abzudriften, scheint geringer, sobald lediglich ein Begriff als Materialstück genutzt wird. Doch gebannt ist sie auch dann nicht: Der Begriff „Wahrheit“ kann dazu einladen, sich an ethischen Fragen des Lügens, der Verstellung und der Täuschung festzubeißen. Der Begriff „Gerechtigkeit“ könnte eine Diskussion anstoßen zu einer sehr konkreten tagespolitischen Frage. Wie also sollte ein Lehrer oder eine Lehrerin reagieren, nachdem ein völlig unerwartetes philosophisches Feld betreten wird oder gar der Bereich der Philosophie ganz und gar verlassen wird? Eine mehr oder minder manipulative Steuerung verbietet sich aus den Grundanliegen unseres Konzepts.

Für dieses Problem eine *ad hoc* Lösung zu bieten, dürfte unredlich sein. Vielleicht ist es eine Frage näherer – auch empirischer – Untersuchung, wie häufig die Arbeit an Materialstücken völlig entgleitet und zu ergründen, welche Faktoren dem Vorschub leisten oder dies hindern, ohne dass die Grundidee maximaler Offenheit und Schülernähe unseres Konzepts geopfert wird. Im Zentrum dieser Faktorenanalyse mag das Materialstück selbst stehen: Lässt sich eine empirisch informierte Kriteriologie tauglicher Materialstücke entwickeln?

Und schließlich: Lebendige Lehrerinnen und Lehrer unterrichten lebendige Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist eine personale Interaktion. Entsprechend ist es nicht nur unmöglich, sondern nachgerade unethisch, völlige Kontrolle anzustreben.

### Zusammenfassung

Die Grundidee ist, streng und ernsthaft von dem, was die Schüler und Schülerinnen beisteuern, auszugehen. Der Unterricht hat die Wege zu beschreiten, die sich organisch aus den Schülerbeiträgen ergeben. Materialiter darf gemäß der Via Alderotti nicht vom Ziel her geplant werden; und es verbietet sich auch, die Kernfragen des Unterrichts im Vorfeld festzulegen. Das aber heißt nicht, dass es materialiter kein Ziel gibt. Wir bleiben nicht stehen bei beliebiger Meinungsartikulation! Das inhaltliche Ziel wird allerdings erst festgelegt auf Grundlage dessen, was die Schüler und Schülerinnen beisteuern. Formaliter ist ein Unterrichten nach Maßgabe der Via Alderotti sehr

wohl auf Ziele ausgerichtet, indem die Schüler und Schülerinnen hier vielerlei philosophische Fähigkeiten entwickeln können. Sie lernen, sich unbefangen und kreativ auf Neues einzulassen; sie lernen, sich zu artikulieren; sie lernen, im Wolkenbild vieler Äußerungen die Gestalt philosophischer Fragen zu erkennen; sie lernen, eigene Lösungen zu entwickeln und ggf. mit anderen Positionen abzugleichen.

Die Via Alderotti hat natürlich Nachteile. Dies zu verschweigen wäre unlauter. Auf der Kostenseite sind folgende Beträge zu entrichten:

- Die Angst vor den unkalkulierbaren Schülerbeiträgen ist auszuhalten.
- Der Lehrer oder die Lehrerin muss die Arbeit leisten, aktiv und konstruktiv zuzuhören.
- Es ist die bisweilen schwierige Leistung zu erbringen, im Wirrwarr der Äußerungen die Gestalten klarer Probleme zu erkennen.
- Unter Umständen müssen kurzfristig passende Materialstücke gefunden werden.

In schwarzen Zahlen hingegen kann auf der Haben-Seite geschrieben werden:

- Die Schüler sind motiviert. Es gilt: *Mea res agitur*.
- Der Unterricht bildet ein organisches Ganzes.
- Der Unterricht ist ehrlich. Er entbehrt jeder Manipulation. Er lädt die Schülerinnen und Schüler auch nicht ein, sich zu äußern, um diese Äußerungen zu vernachlässigen oder zu verbiegen.
- Die Lehrerin oder der Lehrer muss sich nicht verrenken, um die Schüleräußerung auf Biegen und Brechen in eine Richtung zu lenken, die er oder sie einzuschlagen vorher sich entschieden hat.